أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية

د. خليفه صحراوي

جامعة باجي مختار/عنابة(الجزائر)

أصبح تعلم اللغات - ومنها العربية - مخططا علميا واضح المعالم والقسمات، وبالإمكان التعرف إلى دعائم هذا المخطط من خلال دراسة النواحي الآتية:

الأولى: أسس التعلم العام.

الثانية: أسس التعلم اللغوي.

الثالثة: خصائص اللغة العربية واستخداماتها.

وبصورة مختصرة تكفل الناحية الأولى نجاعة التعلم بما فيه من دافعيّة ونشاط ذاتي مثمر بين العناصر المتشابكة في موقف التعلّم، وتمضي به النّاحية الثانية في طريق واضح من ناحية الربط بين فروع اللغة، واختيار المادة اللغوية، وتكوين المهارات، وتوفير فرص النشاط اللغوي، والتزام خط البناء التركيبي لهذه اللغة. أمّا الناحية الثالثة، وهي خصائص اللغة العربية واستخداماتها، فتساعد على تنمية مهارات الاكتساب اللغوي عن وعي، وفي غير فوضى[1].

1 - المنهاج و ماهيته:

طُرحت منذ سنوات إِشكالية تحديد مصطلح المنهاج الذي يتأرجح بين مصطلحات المنهاج Curricula والمخطط الدراسي، والبرنامج. وللإشارة فإن أغلب الباحثين والدارسين يميلون إلى استعمال مصطلح "منهاج"، ولعل السبب في ذلك هو تواجد مرحلة دقيقة في إطار تعليم وتعلم اللغات، حيث تُطرح قضايا المنهاج باعتبارها رهانات أساسا، ومطالب حيوية. وقد أصبحت محركا رئيسا في إصلاح مقررات أبحاث ودراسات كثيرة، وتجديدها.

فالمنهاج، إذن خطة، وللخطة مكونات، ومكونات المنهاج أربعة تطرح في أربعة أسئلة:

- ما هي الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها؟
- ما الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعّالة؟

- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

والنظرة إلى المنهاج باعتباره مكوَّنا من مجموعة عناصر مرتبطا بعضها ببعض ارتباطا عضويًا يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، مؤدّاها أنّ المنهاج نظام. وقبول هذا التصور يعني أن المنهاج شأنه شأن أي نظام آخر له مكوناته التي يعتمد عليها[2].

لكي نتبين دور الأهداف وخطورة شأنها في مجال تعليمية اللغة العربية، يجدر بنا أن نحدد موقعها في منهج اللغة العربية، مع العلم أنّ منهج أيّ مادة تعليمية هو جزء من منهج تربوي شامل، والمنهاج - بمفهومه الحديث - يشمل جميع أنواع النشاط والمواقف التعليمية، ويتكوّن من عناصر أساس تشكّل كيانا عضويا متكاملا، إلا أنّ الدراسات الأكاديمية سعت دوما إلى تفصيل كل عنصر تتناوله بالبحث محاولة التعمق في ذلك قصد الوصول إلى نمط علمّي موّحد تبنى عليه كلّ المواد التعليمية، وتنفرد، في الوقت نفسه، كل مادة - بما لها من خصوصيات- عن المواد الأخرى.

وتحدد هذه العناصر - عادة - فيما يلي:

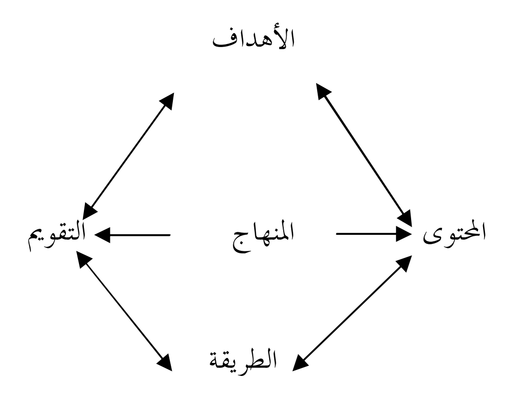
- **الأهداف Les objectifs** : وهي الغايات التي يراد الوصول إليها في نهاية كل مرحلة، ففي حقل اللغة العربية تُحدَّد الأهداف العامة لهذه المادة، ثم تُرصَد الأهداف الخاصة بكل مرحلة، وبحسب كل فئة من المتعلمين.

- **المضامين Les contenus**: وهي المقررات التربوية -كما يحلو للمربين تسميتها- التي يضعها الخبراء والمختصون في هذه المادة، وذلك في ضوء الأهداف المشار إليها سالفا. ويبدو من وجهة نظرنا أن المضامين لا يمكن أن تكون متينة وهادفة إلا باعتمادها الأسساليتي تتميز بها اللغة العربية.

- **الطرائق Les méthodes** : تعتمد طرائق تدريس اللغة العربية، بناء على خصائص هذه اللغة من ناحية، وكيفية اكتساب المتعلم لها من ناحية أخرى علما أن اعتماد طريقة ما يعني إهمال محاسن الطرائق الأخرى.

- التقويم L'évaluation : وهو العملية التربوية المصاحبة للتطبيق الميداني لقياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها في كل مرحلة من مراحل المنهج[3].

يظهر من خلال ما ذُكر أنّ المنهاج هو الوسيلة التي تستعمل للتمكّن من الوصول إلى الأهداف، وبالإضافة إلى هذا فهو المحور الذي تتفاعل من حوله العناصر المكونة للعملية التعليمية بصفة عامة، وهي على الشكل الآتي:



والنظرة إلى المنهاج - بمفهومه السابق ذكره يتكون من مجموعة من عناصر مرتبطة فيما بينها- تفيدنا في عدة أمور منها: أننا ننظر إلى مشكلة المنهاج بصفة كلية وفي إطارها الصحيح، فلا نُغفِل - ونحن نعد منهجا دراسيا- العناصرَ والأسس أو الخصائص المؤثرة فيه، وأقواها تأثيرا - من وجهة نظرنا- الأسس اللغوية، أو بعبارة أخرى الخصائص اللغوية التي تتميّز بها اللغة المدرّسة.

2 - أبعاد المنهاج: للمنهاج، كما هو مستعمل في الأدبيات التربوية[4]، ثلاثة معان:

الأول: هو جملة من النوايا تهيأ سلفا قصد عمل المستقبل.

الثاني: هو واقع réalité يعيشه المعلم والمتعلم في موقف معين.

الثالث: وهو نظرية منهاجية Théorie curriculaire، وعادة ما يضاف إلى المعنى الأول المرتبط بالنوايا أبعادٌ أخرى للمنهاج، فهو خطة عمل تربوية أكثر شمولية من البرنامج، ولكنه،

أيضا، تعريفٌ للغايات التربوية المستهدفة وتخصيصٌ للأنشطة التعليمية-التعلّمية التي يقتضيها برنامج المضامين.

وهناك من استحضر ثلاثة مفاهيم وهو يتحدث عن المنهاج:

- أو منهاج Méthode
- المنهج التربوي La méthode pédagogique
- المنهاج الدراسي Le curriculum[5] .

والجدير بالذكر هو أنّ المصنفات والقواميس لا تتفق على تعريف واحد للمنهاج، فهي تتضمن تعريفات متنوعة ومتشعبة، فتارة يتم تحديده على أنه جملة من النوايا - كما ذكرنا آنفا- تحضّر قبليا قصد عمل مستقبل، وتارة أخرى تعرّفه على أنه يمارس عمليا داخل الفصل الدراسي، وتارة ثالثة يُقصَد به مختلف الطرائق والوسائل والتقنيات المستعملة لتحقيق أهداف متوخاة من العمل التعليمي، وتارة غيرها يعرّف المنهاج تعريفا نسقيًّا، حيث إنّ منهاج التدريس كنسق هو كلية من العناصر والمكونات المنتظمة بشكل مركب خاضع لنظام من العلاقات والتحولات، بحيث تكوّن كُلاًّ منسجما ومتّسعا يتحدد من خلاله موقع كلّ عنصر ووظيفته، وكذلك علاقاتِه وتفاعلاته مع العناصر الأخرى. وقد يعرّف المنهاج تعريفا بنويًا حيث هو مجموعة من العناصر والبيانات التي تشكل المكونات الداخلية لمناهج التدريس[6].

وقد عرّف المربون القدامى المنهاج المدرسي بأنه مجموع المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدراسة ومجموع المعلومات والحقائق العلمية التي يشتمل عليها من هذه المواد.

وقد اختلف الباحثون في تعريفهم لمفهوم المنهاج المدرسي لتطور مفهومه، فهو، من وجهة نظر البعض، مجموعة نوايا أو خطط، وأمّا من وجهة نظر البعض الآخر، فهو أمر لا يقتصر على الأنشطة التعليمية في حد ذاتها، ولكنه "تخطيط لهذه الأنشطة. وقد يفضِّل بعضهم استخدام كلمة "برنامج" للإشارة إلى أنشطة المتعلم التي تظهر أو تحدث عند تنفيذ أو تطبيق المنهج"[7].

والمنهاج هو أيضا الخطط الموضوعة لتوجيه التعلم في المدرسة ويتم تحقيق هذه الخطط تجريبيا، وهو تسلسل وحدات المحتوى المنظمة بطريقة معينة تجعل تحقيق تعلم كل وحدة عملا مفردًا، ويشترط في ذلك أن تكون القدرات الموصوفة بالوحدات متقنة في هذه المرحلة من التعلم[8].

وقد جاء مفهوم المنهاج التقليدي نتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، إذ كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة ثم التأكد بالاختبارات من حسن استيعابهم لها.

ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال.

وقد جرت العادة أن تُنظَّم المادة الدراسيّة (المعارف، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات) في موضوعات توزَّع على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة.

أما مَهمَّة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تُناطُ بلِجانٍ من المتخصصين في المواد الدراسية، وهذا الفهم القاصر للمنهاج - من وجهة نظر المتخصصين- كان يمثل اتجاها عاما متّبعا في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل وإلى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، ولاسيما تلك التي لم تنل حظًّا كافيا من الرّقيّ والتقدم، و لم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية واللغوية الحديثة[9].

وعليه، فقد كان المنهاج في الغالب هو المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق.

3- خصائص المنهاج: يتصف المنهاج بالخصائص الآتية

- يتضمن الخبرة التعليمية، وهي أساس بناء المنهاج، وتأتي الخبرة من خلال تفاعلها مع شيء أو مع موقف ما، وهي تعبر عن المعنى الذي يحصل للمتعلم نتيجة تفاعله في الموقف التعليمي.

- يتجه نحو تنمية وارتقاء المتعلم إلى مستويات أعلى من خلال الخبرات التي يمتلكها أو يحوزها ليساعده في تطوير قدراته ومهارته في استكشاف الأنماط اللغوية - إذا كان المنهج يتعلق بتعليمية اللغة- وإقامة تجارب في المهارات والخبرات.

- تتصف خبرات المنهاج - عادة- بالتنوع والثراء في مستوياتها وأنماطها.

- تتّسم بالمرونة الكافية للسعي إلى تحقيق الأهداف المنشودة[10].

ثانيا - التعليمية :لموضوع التعليمية من السعة والشمول ما يجعله نقطة تقاطع للعديد من الأبحاث والدراسات.

وتتجمع حول كلمة didactique[11] جملة من النّقول والترجمات، منها ما يعرّبها بـــ (تعليمية)، ومنها ما يترجمها بـــ (تَعَلُّمِيَّة)، ومنها ما ينقلها نقلا حرفيّا إلى العربية فيقول (ديداكتيك العربية)[12].

لقد تلوّن لفظ تعليمية (didactique) بألوان التخصصات العلمية لبعض المؤلفين الذين تناولوه، فــ Denis Girard استعمل هذه الكلمة لدلالات عدّة؛ حيث أدمجها في معنى اللسانيات التطبيقية، وفي هذا السياق يقول: "إنّ من حق تعليم اللغات أن يكون له وجوده المستقل، ليس باعتباره فنا، وإنّما باعتباره علمًا لا يتردد في الإقتباس من علوم إنسانية متعددة ما يمكنها أن تنفعه به". ويضيف: "لقد أحيا W.F. Mackey لفظة didactique العتيقة لكي يعبّر بواسطتها عن هذا التصور العلمي لتعليم اللغات، فلماذا لا نستعمل نحن بدورنا didactique اللغات عوضا عن اللسانيات التطبيقية"[13].

فقد عُرفت أبحاث ودراسات مبكرة في مجال تعليمية المواد didactique des disciplines، وقد صاحبت هذه المباحث والدراسات حيرة إزاء المصطلح العربي الذي يمكن أن ينقل ما يحمل هذا المفهوم من معاني وتحديدات؛ ففي المغرب مثلا استقر على إبقاء كلمة "ديداكتيك" على أصلها الأجنبيّ كما حدث في Pédagogie التي نُقلت إلى بيداغوجيا.

وربما يرجع ابقاء الباحثين على المصطلح بحرفيته الأجنبيّة إلى صعوبة النقل التي تعود إلى ما يقيمه مصطلح didactique من التباس مع مصطلحي تعلُّمية وتعليمية"[14]. فإذا كان هناك

ميدان يتصف بعدم دقة المصطلح فإنه ميدان "Pédagogie" ذلك أنّ الألفاظ التي يستعملها المشتغلون بهذا المجال تكتسي عددا من الدلالات مساويا لعدد المخاطبين مما ينتج عنه بعض الغموض في التواصل، وهذه قاعدة لا يفلت منها لفظ didactique نفسه.

التعلّميّة تسمية اصطلح عليها بـــ didactique لكونها ترجمانا لمحور didactique المتمثل في التركيز على المتعلم وبنائه الذاتي للمعرفة، غير أن هذا المصطلح قد يخلق، في مجال العربيّة، ضربا من اللبس خاصة إذا أُخِذَت اللّفظة من ظاهر لفظها، واعتُبِرت التعليمية العلم الذي يدرس تعلم اللغة.

وإذا كانت تعليمية اللغة تقتصر على الاهتمام بما يدور في القسم من تعلّم، فإنّ تسميتها "تعلّمية" يتجاوز حدودها في اللغة ، فليست التعليمية تعني ما يجري خارج الجدران من تعلم اللغة. لذلك فإن مصطلح "تعليمية اللغات" أدق، في نظرنا، في تعريف didactique des langues من تعلمية اللغات، لأنه يعبّر عن التعلم الذي يحصل في إطار مؤسساتي ويتم بوساطة الوسائل ومعاونة المعلم[15].

ومن الآراء التي دارت في هذا المصطلح، رأي مفاده أن مصطلح "تعليمية "أو تعلّمية" لا يصلح وحده لتبليغ مضمون لفظة didactique الفرنسية. فالتعليمية هي Science de l'enseignement والتعلّمية هي Science de l'apprentissage، ومصطلح didactique يتضمن الأمرين معا، وهو ما يُبرِز استعمالهما مقترنين (تعليمية-تعلّمية)، لوصف ما يتعلق بالوضعية "التعليمية، التعلّمية" في الوسط المدرسي، ذلك أن العديد من المصطلحات الفرنسية تبقى قلقة الاستعمال في مجال لا يتوفر فيه الحيّز الدلالي الكافي كي تغرس فيه. ومن هذه المصطلحات ما شاع استعماله لدى التربويين بأصوله المعجمية الأعجمية مثلا: بيداغوجيا، وابستمولوجيا...إلخ. لهذا فإن استعمال كلمة "ديداكتيك" لتعريب لفظة didactique الفرنسية لا يمثل خروجا عن المألوف.

استعمل مصطلح "التعليمية، التعلمية" في المعاجم الفرنسية[16] صفة لكل ما له صلة بالتعليم، فتحدث عن الوسائل التعليمية التعلّمية، وعن المؤلفات التعليمية التعلّمية، فهي مجموع الوسائل التي يستند إليها المعلم لتيسير عملية التعليم، وهذه المستندات نوعان:

الأول: يشمل كل الوسائل المادية التي يستعملها المعلّم لتيسير عملية التعليم.

الثاني: يتعلق بالطرائق والمنهجيات التي يتوخاها في حصة الدرس، وهي، من هذا المنطلق، حقل تفكير في تمشّيات التعليم والتعلّم، وإحدى الوسائل الخاصة بتوفير الحلول "التعليمية-التعلّمية" لصياغة المعارف واكتسابها، إذ تهتم بوصف الصعوبات التعليمية وتحللها قصد توفير الوسائل المساعدة لكل من المعلم والمتعلم كي يستطيع تخطيها، ومن ثم تحسين قدرات المتعلمين.

نشأت التعليمية في وضع متدهور اتسم بارتفاع نسب الفشل في المنظومات التربوية في فترة السبعينات (التي وقع فيها الاهتمام بالكم على حساب الكيف)، مما حدا بالمختصين إلى الاهتمام بقضايا اكتساب اللغة وتعلمها من طرف المتعلمين، استنادا إلى مرجعيات متعددة: لسانية وبيداغوجية ونفسية تساعد على الاهتمام بالمضامين المعرفية وكيفية معالجتها.

ولئن استنجدت التعليمية بكل العلوم الإنسانية والتربوية التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلمها، فإنها قد تمكنت من صياغة مفاهيم تختص باستعمالها، وهي مفاهيم تساعد الباحث على تشخيص المشاكل والصعوبات ومن ثم إيجاد الحلول العملية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية.

وفي السبعينيّات -كما ذكرنا سابقا- ظهرت التعليمية في فرنسا، وبدأت تجدد موضوعها في كل اختصاص، فكان أن ذهب أهل اللغة إلى حدّ تعليميّة اللغات، ومن بينهم Jean François Halté الذي حدد مجال التعليمية فحصره في ثلاثة مجالات[17]:

- تهتم التعليمية بالتفكير في محتويات التعليم، وذلك بتحليل خاصياتها المعرفية (معرفة أو مهارة)، ومنزلتها، ومنهجية بنائها.

- تهتم التعليمية، كذلك، بالظروف المنظِّمة لامتلاك المعرفة من طرف المتعلمين، وذلك بالتساؤل عن بناء المفاهيم من طرف المتعلمين، وما يلزم هذا البناء من معارف سابقة، وما يثيره من عوائق وتصورات.

- تولي التعليمية عناية بالبحث في تمشّيات التعليم والتعلّم الخاصة بمادة مدرسية معينة، وذلك بمحاولة ربط التحاليل المقامة بعمل المعلّم، وبتنظيم وضعيات التعلّم، وبناء الحلقات أو المقاطع التعليمية التعلمية.

وبصفة عامة، فقد مثّلت هذه المحاور "النواة العرفانية لمختلف الدراسات التي اهتمت بموضوع التعلّم والتعليم، وتجدر الإشارة هنا انه يمكن الظّفر بتعريف واحد لحدود التعليميّة، وإنما توجد تعريفات مختلفة باختلاف المعرفة المدرسية موضوع التعلّم، والجدول الآتي يوضح اختلاف التوجهات وتعدد المفاهيم :

صاحب التعريف	المرجع	التعريف
La Lande	Didactique psychologique (1963)	علم مساعد للبيداغوجيا، وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها
H. AEBLI	Vocabulaire technique et critique (P.U.F 1968)	الجزء من البيداغوجيا الذي يتخذ بواسطتها في مجال تكوين المعارف
A. MORF	La formation des connaissances et la théorie didactique (1970)	مجموعة الاستراتيجيات التي نتدخّل بواسطتها في مجال تكوين المعارف
Paul Foulquié	Dictionnaire de la langue pédagogique (P.U.F 1971)	دراسة طرق التدريس
Denis Girard	Linguistique Appliquée et didactique des langues (Armand colin – Longman 3eme édition 1972)	تحوّل تعليم اللغات من مجال الفن وتطوره المذهل إلى الاتجاه العلمي الصارم
J.C.	La didactique d'une	إشكالية شاملة ديناميكية تتضمن:

GAGNON	discipline (1973)	- تأملاً وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة تعليمها وغاياتها. - صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار من علم لنفس، وبيداغوجيا، وعلم اجتماع... إلخ. - دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة.

وما يلاحظ أن جميع التعريفات تؤكّد:

- أهمية نشاط المتعلم والعمليات التعليمية-التعلّمية التي تحدث في الفصل، وذلك استنادا إلى نظريات عدّة (بنائية، نفسية، اجتماعية) ترى أن المتعلم يبني معارفه انطلاقا من نشاطه التفاعلي مع محيطه الاجتماعي.

- أهمية المادة المعرفية: فالإشكالية "التعليمية التعلمية" موجهة بخاصة إلى قطب المعرفة، لذلك لا نتحدث عن تعليمية عامة، وإنما عن تعليمية الرياضيات، وتعليمية اللغة العربية... إلخ، لأن لكل مادة معرفية خصائصها التي تميزها عن غيرها من المواد، وبالتالي فهي تعليميةُ مجموعةٍ من المعارف المنظمة والمعروفة لمادة معينة.

- أهمية المفاهيم الاجرائية التي تنفرد باستعمالها للتدخل وحل المشاكل التي تطرح في مادة معينة.

- تتعدد التعريفات وتتكامل فيما بينها مفرزة جملة من المعايير، فكيف يمكن تحليل هذه التعريفات وكيف يمكن تفكيكها وتبيّن خصائصها ومجالات اهتمامها.

تقدِّم الأدبيات المختصة جملة من المعايير المميّزة لمجال التعليمية والتي تمكّننا من صياغة شبكة تساعد على تبيّن توجه كل تعريف من تعريفات التعليمية، وعلى تحليل خصائصها ومميزاتها.

وعليه، فإنّه من الممكن ضبط هذه المعايير في خمس نقاط هي:

1- يستحضر التّعريف أطراف العملية التعليمية-التعلّمية الثلاثة: التلميذ، المعلم، المعرفة.

2- يهتم بالعلاقات التفاعلية بين أطراف العملية التعليمية الثلاثة.

3- يحدد التوجّه نحو الفعل أو العمل.

4- يهتم، آليا، بالمعرفة المقنّنة والمندرجة ضمن المادة المعرفية.

5- يعبّر عن نية التعليم والتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن تلك الابحاث التي عرفتها التعليميّة، لم توجد من العدم، وإنما هي ناتجة عن تقاطع هذا المجال مع ما عرفته اللسانيات من تطوّر ملحوظ، وبخاصة ما تعلق بتعدد النظريات والمناهج.

لقد تميّزت مسيرة اللسانيات منذ أواخر القرن التاسع عشر إلى اليوم بتعاقب المدارس والنظريات التي جددت النظرة إلى اللغة، ومكنت هذا العلم من تحقيق تقدّم ملموس على الصعيدين المفهومي والمنهجي، وهذا على الرّغم من أنّ بعضها نسخ بعضا.

ويمكن القول إنّ التطور الحاصل في المفاهيم اللغوية نتيجة لتعاقب تلك المدارس قد انعكس في مناهج تعليمية اللغات والمواد المدرّسة فيه، ولعل أول مظهر لتأثير اللسانيات العامة في التعليمية هو نقض النظرة التقليدية إلى لغة الحديث الشفوي بما أنّها لغة وضيعة الشأن؛ لِما تتصف به من تلقائية وعدم تهذيب، وأنها صيغة ممسوخة من صيغ لغة الكتابة التي كانت تُعَدُّ النموذج الأول للكلام.

فقد أَثبتت اللسانيات الحديثة أنّ اللغة كائن حي، ودائم التغير وفقا لتغيّر حاجات المتكلم، والظّروف التي يعيش فيها، كما تجلى تأثيرها - اللسانيات - في التعليمية في ما كشف عنه Ferdinand. de Saussure على أن اللغة نظام محكم[18] تدخل في تركيبه أبنية مختلفة، منها الصوتي، والصرفي، والتركيبي، والمعجمي، والدلالي، ومن ثمة فإن تحديد تلك الأبنية، ووحداتها، وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرّسة[19].

أعادت اللسانيات إلى اللغة وظيفتها الأساس: التواصل. وقد تم التركيز على المقارنة التواصليّة لشؤون اللغة، وعلى رأسها التعبير الشفهي الذي كان مُهَمَّشًا. ويمكن القول، بإيجاز، إن هذه المبادئ تعتمد أساسا على نتائج البحوث اللسانية حيث أصبح الاهتمام منصبا بصفة أخص على البحث في اللغة المنطوقة، الشيء الذي أَثبت وجود اختلاف كبير بين نسقي اللغة: المنطوقة والمكتوبة، فأصبح الاعتقاد السّائد هو: الفصل المنهجي بين مهارتي التعبير: الشفهي والكتابي - وهذا هو ما يسعى إليه بحثنا- قصد تسهيل تعلّم اللغة مع الإلحاح على الانطلاق من الجانب الشفهي، وبذلك نكون قد أتبعنا النظام الطبيعي والتعاقبي للغات نفسها[20].

ولقد تعدّدت الجوانب التي تناول منها اللسانيون تعريف اللغة، لكن أهمّها وأثراها هو اعتبارها شكلاً لا مادةً، وهو الأمر الذي ألحّ عليه F.de Saussure في قوله: "La langue est une forme non une substance" [21]، فهو يميّز بين المادة التي تنبني عليها اللغة وهي الأصوات من ناحية، وبين ما يمثل قوام اللغة وهو الشكل الذي تتشكل بمقتضاه الأصوات والمعاني من ناحية أخرى.

وتولّد من هذا الاتجاه اعتبار اللغة نظاما مستقلا قائما بذاته، يخضع لقوانين، وأنّ هذا النظام هو مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها، تنتظم بمقتضاه الأصوات والمفاهيم، ومن ثم فإنّه يجب على الدارس أن يكشف ذلك النظام، ويحدّد الوحدات التي تكوّنه.

إن ما لا يغرُب عن ذهن أحد هو أنّ التعليمية بصفة عامة، وتعليمية اللغات بصفة خاصة، أضحت، بلا منازع، مركز استقطاب في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان الذي يتوخاه الباحثون لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحقّقة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية مناهج تعليمية اللغة، ولذا فإن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت همم الدارسين، على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النّظرة التّربوية التي تسعى إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية.

والحديث عن المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها منهجية التعليمية يمكن حصرها في ما يأتي:

المبدأ الأول: الأولية التي تعطي للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وضعه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين: نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة.

المبدأ الثاني: يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم.

المبدأ الثالث: يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيّته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية[22].

ولعل أهم ما نستخلصه في هذه المحاولة لتحديد أهم ما أفادته تعليمية اللغات من اللسانيات هو أن مدرّس اللغة لا يكفيه أن يكون ذا تكوين في اللسانيات العامة، بل ينبغي له أن يكون ملمّا بخصائص اللغة التي يدرّسها صوتيّا، وصرفيّا، وتركيبيّا، وأسلوبيّا [23].

2 - تعليمية اللغة العربية:

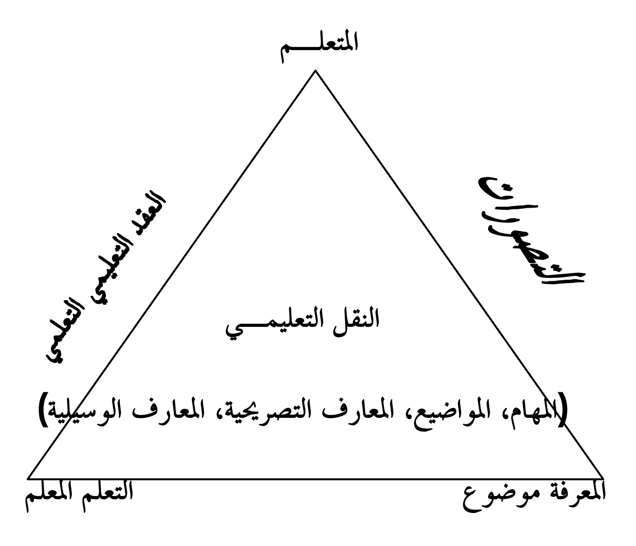
كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية وآدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث من خلال بعض الطّروحات التي تستوحي توجهات البحث في الغرب. وفي إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب، تم توظيف بعض مفاهيم تعليمية اللغة. أما تعليمية العربية لغةً أمًّا، فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المعاهد والمدارس الخاصة، حيث كان تعليم العربية يستوحي بعض الطرائق المطبّقة في تعليم الإنجليزية أو الفرنسية، وقد أسهم التعدد اللغوي في بلدان عربية، مثل لبنان، في دفع المهتمين باللغة العربية إلى التجديد، والتطوير في أساليب التعلم.

ويمكن عدّ خطة النهوض التربوي، والمناهج الجديدة المنعطفَ الحاسمَ في اتجاه الافادة من مكتسبات تعليمية اللغة، ويتجلى ذلك في نصّ المنهج، وفي إعداد المعلِّمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة، وقد أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء مناهج إعداد المعلمين[24].

واعتمادا على الوضع السائد، فقد اهتمت تعليمية اللغة العربية باكتساب المتعلم للكفايات والمهارات كما اهتمّت بالعلاقات التأثيرية، وذلك باستدعائها لبعض المفاهيم التي تمكنها من

تبيّن مدى تأثير أطراف العملية التربوية في معرفة المتعلم الوصفية. ومن هذه المفاهيم: التملك المعرفي، العقد التعليمي التعلّمي، المعارف الوسيليّة، والمعارف التصريحية التي تتضمنها المعرفة بموضوع التعلم (إنتاج كتابي أو تواصل شفوي مثلا)، والنقل التعليمي الذي يضبط هذه المعرفة.

ويمكن تمثيل هذا الطرح بالمثلث الآتي:



ويظهر أنّ وضعية تعليمية اللغة العربية تنتظم وفق علاقات تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة موضوع التعلم، وهي:

- العلاقة بين المتعلم والمعرفة: وتؤكد أهمية النشاط الذي يقوم به المتعلم لامتلاك المعرفة موضوع التعلّم .

- العلاقة بين المتعلم والمعلم: وتشير إلى الدور التعليمي الذي يقوم به المعلم في الوضعية التعليمية- التعلّميّة (دور تعليمي إرشادي يؤثّر في المتعلم.

- العلاقة بين المعلم والمعرفة: وتشير إلى مختلف عمليات التطويع المعرفي التي يقوم بها المعلم عند إعداده المعرفة الواجب تعليمها، وقدرته على قراءة التوجيهات وتحويل المادة المعرفية إلى مهارات.

والسؤال الذي يطرح: هل يمكن للسانيات أن تؤدّي دورا في تعليم العربية؟ أي: هل يمكن الإفادة من هذا العلم ؟

ونحن إذ نطرح هذا السؤال فإنّه يجب أن نشير إلى أنّنا بأمسّ الحاجة إلى الاستعانة بقضايا اللسانيات لتعميق معرفتنا بلغتنا العربية، وكذلك لتطوير طرائق تدريسها.

فعلى الرغم من عمل النحاة على إعداد الشروح، والتفاسير، والتوضيحات، والمختصرات للراغبين في تعلم هذه اللغة، إلا أنّ النتائج التي تحقّق في هذا المسعى لم توصل إلى الأهداف المنشودة.

ولا بد من الإشارة إلى مسألة – نراها مهمة – وهي أنّ الحديث عن التعليمية واللسانيات له ما يبرره، ذلك أن موضوع اللسانيات هو أولا اللغة ذات الطبيعة التواصلية داخل المجتمعات البشرية، وموضوع تعليمية اللغة هو اللغة بالأساس، وعليه يشترك الحقلان في موضوع واحد هو "اللغة"، ولكي تفيد عملية تعليم العربيّة من المعطيات اللسانية ينبغي، مبدئيا، التّعوّد على المفاهيم اللسانية الأساس والاستئناس بها، أي أنّ يركز التعليم على الظواهر العامة، وعلى الدّينامية التي ينبغي أن تندرج في المعرفة الفعليّة للغة، وليس على المتعلم أن يفهمها فقط، بل عليه أن يعيد إنتاجها أيضا، ولذا فالاستعانة بخبراء في اللسانيات مسألة ضرورية لسدّ الفراغ الموجود في عدة مجالات وجوانب مرتبطة بتعليمية اللغة.

ومن التصورات اللسانية الحديثة التي يتعين استثمارها في مجال تعليمية اللغة العربية: التمييز بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة وتوضيح العلاقة بينهما[25].

ولعل أبرز خاصية تميز تعليمية اللغة العربية الفصحى - حاليا- هي الهيمنة المطلقة للكتابة، وهذا الاعتماد الزائد على اللغة المكتوبة من شأنه أن يوقع المتعلم في تأثيرات الرسم الخطّي، واللسانيات تساعد المدرّس على كيفية التعامل مع النمطين، وكيف يتم الانتقال من مستوى إلى آخر.

لقد كشفت اللسانيات الحديثة عن ضعف كثير من الجوانب المنهجية المتبعة في تعليمية اللغات وعدم ملاءمتها ، وحثّت على توضيح العلاقة بين الخصائص الشفوية للغة.

والواقع ، إنّ مناهج تعليم اللغة العربية مدعوة اليوم إلى الاستفادة من المعطيات التي تقدمها اللسانيات لتعليمية اللغات، والتمييز بين العربية المكتوبة والعربية المنطوقة، واعتبارهما صورتين مختلفتين، تستخدِم الأولى الرسمَ الخطيَّ وتستخدم الثانية الصّوتَ؛ فاللسانيات هي فرصةٌ لتأمّلٍ جديد في اللغة، وبالخصوص تأمّل في تعلّم القدرات اللغوية واكتسابها. ولذا ، فإن استغلال فوائدها في المجالات التي تُمارَس فيها القدرات اللغوية للإنتاج والفهم -من وجهة نظرنا- مسألة عاجله.

انطلاقا مما سبق، يمكننا القول: إنّ تعليمية اللغة العربية ما زالت حقلا معرفيا ناشئا، يحتاج إلى مزيد من الأبحاث النظرية والمنهجية ليصبح ذا وجود مستقل.

إنّ مجمل ما تهتم به تعليمية العربية هو عمليات التعلم والتملك المعرفي الخاصة بالنشاط المعرفي موضوع التعلم (قراءة، كتابة، إنتاج، شفوي...) إذ ترتبط تعليمية اللغة العربية بجملة من الأنشطة، فنتحدث عن تعليمية الإنتاج الكتابي، وتعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية القراءة، ويكثر الحديث عن ذلك بخاصة في مجال التكوين المستمر، والتكوين الأساس للمعلمين في ميدان التربية والتعليم، واكتساب كفايات مستديمة تتعلق بالمادة المدرسة، ومن ثم فإن مجال اهتمام تعليمية العربية الأساس هو العلاقة التي يعقدها المتعلم بين المعارف المكتسبة وسياقها التواصلي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ محاولة رصد الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية في اكتساب المهارات امتلاك الكفايات (كفايات: القراءة، والإنتاج، والتواصل على وجه الخصوص) تحتاج إلى معالجة دقيقة لكيفية اشتغال أقطاب العملية التعليمية.

هوامش البحث:

---

(1) ينظر محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، طبعة 1984، ص: 57-58.

(2) ينظر رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، جمهورية مصر، الطبعة الثانية، سنة 2000، ص28.

(3)ينظر نايف خرما، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة، 1988، ص35.

(4)ينظر مثلا كنزه بنعمر وفاطمة الخلوفي: تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب، ماي 2002، الجزء الأول، ص: 43-44، حيث ورد أن: المنهاج في اصطلاح التربويين هو الخطة المؤدية إلى تحقيق غاية من غايات التربية والتعليم، وهذه الغاية في مسار بحثنا تعني تحقيق الغاية التربوية من تدريس اللغة العربية.

(5)ينظر علي آيتأوشان: اللسانيات والديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثقافة، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى، سنة 2005، ص: 41.

(6)ينظر المرجع السابق، ص: 42-43.

(7)ينظر كوثر حسن كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، علم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر، الطبعة الثانية، سنة 1997، ص: 12.

(8)ينظر طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2005، ص: 30.

(9)ينظر توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار

المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، سنة 2001، ص : 28.

(10)للمزيد من المعلومات ينظر سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سلسلة طرائق التدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2005، ص: 105 وما بعدها.

(11)تستعمل عدة مصطلحات مقابل المصطلح االفرنسي didactique، هي "ديداكتيك" و"علم التدريس" و"التعلُميّة والتّعليمية... وأصل مصطلح didactique من كلمة didactitos اليونانية، وكانت تطلق للدلالة على نوع من الشعر يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية. كما استعمل الكلمة بعض الكتاب المشتغلين بالتربية والتعليم منذ القرن السابع عشر الميلادي مثل Bodin و Jean) Amos)Comenuis الذي أوردها في مؤلفه الذي صدر سنة 1649:

La grande didactique, traité l'art universel d'enseigner tout à tous, Introduction et Traduction par J.B. Piobetta, PUF, Paris 1952, p. 33.

ينظُر رشيد بناني، تدريس اللغة العربيّة بواسطة الأهداف: واقع وآفاق، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1991.وورد تعريف هذا المصطلح في قاموس اللسانيات كما يأتي :

Didactique:" terme très récent, très probablement calqué sur **l'allemand Didaktik**, crée par opposition au concept de " Linguistique appliquée à l'enseignement des langues " pour en marquer mieux les interactions pluridisciplinaires (linguistiques, psychologiques, sociologiques, pédagogiques) et pour en souligner l'ambition plus théorique, plus générale ou plus abstraite.

ينظر:

Dictionnaire de la linguistique, sous la direction de Georges Mounin, Presses universitaires de France-Paris,1ere édition 1974, P 107.

(12)يراجع على سبيل المثال: علي آيتأوشان، اللسانيات والديداكتيك " نموذج االنحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسيّة.

(13)ينظر Denis Girard في كتابه: Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin longman, 3eme edition, Paris 1972. حيث يقول في ص 9 :

L'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment, non plus seulement comme un art, mais comme une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter.

وأضاف في المرجع نفسه، وفي الصفحة نفسها:

« W.F.Mackey a ressuscité le vieux mot de didactique pour parler de cette conception scientifique de l'enseignement des langues, pourquoi ne pas parler, nous aussi, de didactique des Langues au lieu de linguistique appliquée.

(14)ينظر فتحي فارس ومجيد الشاذلي: مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، الطبعة الأولى، سنة 2003، ص: 14و15.

(15)ينظر فتحي فارس ومجيد الشاذلي، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص: 16.

(16)ينظر على سبيل المثال: Le petit Larousse illustre, édition Larousse, Paris 2001 الذي أورد في الصفحة 333.

Didactique :" Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement".

(17)ينظر:

.Didactique du Français, collection « que sais je », n° 2656, PUF, Paris, 1992

(18)للاستزادة يراجع:

Ferdinand de Saussure, cours de linguistique générale, édition préparée par Tullio de Mauro, édition Payot, Paris 1972.

وبخاصة الفصل الثالث الذي جاء بعنوان: objet de la linguistique . يقول فيه :

« Mais qu'est –ce que la langue ?...Elle n'en est qu'une partie déterminée…La langue est un tout en soi et un principe de classification. dès que nous lui donnons la première place parmi les faits du langage, nous lui introduisons un ordre naturel dans un ensemble qui ne prête à aucune autre classification » p.25.

(19)ينظر محمد صالح بن عمر: كيف نعلّم العربية لغة حيّة، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر ، تونس ، الطبعة الأولى ، سنة 1988، ص: 15 و16.

(20)ينظر مصطفى بن عبد الله بوشوك : تعليم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر ، الرباط ، المغرب ، الطبعة الثانية ، سنة 1994 ، ص 42 .

(21)ينظر: Cours de linguistique générale, F. de Saussure ص: VIII من المقدمة.

(22)ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سنة 2000، ص. 131-132.

(23)ينظر محمد صالح بن عمر: كيف نعلم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، ص: 21.

(24)ينظر تعليمية اللغة العربية، إشراف أنطوان صياح ومجموعة من الأساتذة، منشورات دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الجزء الأول، الطبعة الأولى، سنة 2006، ص: 25.

(25)للاستزادة يراجع:

Monique Lebrun, Les apports de la linguistique à la didactique, Edition Gaétan Morin Montreal, Canada, 1983, P 61